

Tradiciones epistemológicas en Investigación Educativa: Paradigmas clásicos. De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva

José Sánchez Santamaría

Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades
Campus de Cuenca (España) - Universidad de Castilla-La Mancha
jose.ssantamaria@uclm.es

Resumen

Este artículo realiza una síntesis de los principales paradigmas de la investigación educativa del siglo XX, en concreto, presenta y analiza sus postulados, aportaciones a la educación y críticas, recorriendo los principios reduccionistas basados en la observación de la conducta (positivista), pasando por la comprensión de la realidad educativa a partir de los actores (hermenéutica), para llegar a la influencia de la dimensión ideológica en la configuración de la realidad de las prácticas educativas (crítica).

Palabras Clave: Paradigmas, epistemología, investigación educativa, metodología de investigación.

Tradiciones epistemológicas en Investigación Educativa: Paradigmas clásicos. De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva

"El conocimiento en forma de palabra, de idea, de teoría, es el fruto de una traducción/reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento, y por ende conoce el riesgo de error"

Morin (1999, p. 5)

José Sánchez Santamaría (1)
Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades
Universidad de Castilla-La Mancha
jose.ssantamaria@uclm.es

1. Introducción.

El estudio de los paradigmas (2) es uno de los temas centrales en la investigación educativa (Lincoln & Guba, 1985; Cook & Reichardt, 1986; Dendaluce, 1988; De Miguel, 1988; Keeves, 1988; Howe, 1992; Romera Iruela, 1996; Merters, 1998; Tashakkori & Teddlie, 1998; Sáez Alonso, 2005; Pérez Serrano, 2004; Marina Ardila, 2007) y, se trata de unas de las cuestiones que mayores tensiones ha generado en el campo de la epistemología científica (Martínez Rizo, 2002). Son muchos los esfuerzos llevados a cabo para identificar las diferentes aproximaciones al estudio de la realidad social, desde que Kuhn (1962, 1971, 1984) definiera el paradigma como matriz compartida por una comunidad científica que, sustenta la producción de conocimiento científico, de acuerdo al momento histórico (3).

En cualquier proceso de formación sobre investigación educativa, el abordaje de los paradigmas de la investigación educativa tiene una gran importancia, ya que representan el sistema de creencias o supuestos axiológicos de partida a la hora de llevar a cabo un proceso de investigación en educación, dicho de otra manera, son las lentes con las que nos aproximamos a la estudio sistemático e indagación coherente de la realidad educativa, no sólo escolar. Esta circunstancia determina la concepción del problema y el camino para intentar describirlo, comprenderlo, explicarlo, controlarlo o transformarlo.

Así, el paradigma como referente o modelo de coherencia nos ayuda a situarnos ante el fenómeno educativo a tratar, atendiendo a tres dimensiones de análisis distintas pero complementarias y necesarias, a saber (Lincoln y Guba, 1985; Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000):

- a) Dimensión ontológica: ¿Cuál es nuestra manera de ver y entender la realidad educativa?
- b) Dimensión epistemológica: ¿Cuál es la relación que establecemos con la realidad y el grado de implicación o no?
- c) Dimensión metodológica: ¿Cómo podemos obtener el conocimiento científico de dicha realidad?

En este sentido, el presente artículo pretende mostrar las bases teóricas de los tres paradigmas más relevantes dentro la investigación educativa, aportando una visión actualizada. Para ello, en primer lugar, se aborda la delimitación y caracterización del concepto de paradigma; en segundo lugar, se identifican los tipos de paradigmas, mostrando los supuestos socio-filosóficos fundamentales en los que se amparan, así como su finalidad, características, impacto en educación y las críticas a las que se han visto sometidos desde otras perspectivas metodológicas; en tercer lugar, y de acuerdo a un criterios organizador basado en las categorías de ontológico, epistemológico y metodológico, se aborda una aproximación comparativa a los paradigmas estudiados; y, en último lugar, se cierra el artículo con unas conclusiones y la bibliografía de referencia.

2. Concepto de Paradigma.

La etimología de paradigma significa modelo, concretamente, es un modelo epistémico acerca de la realidad educativa. Pero hay que evitar las confusiones vinculadas con paradigma y modelo, desde el punto de vista de la investigación educativa. El paradigma es considerado como un macro-modelo o dispositivo de producción científica, mientras que el modelo es el despliegue y aplicación de una teoría (Díez y Moulines, 1997).

Existen una multitud de aproximaciones conceptuales y caracterizaciones epistémicas sobre paradigma. Lejos de hacer una relación que escape al objeto de este trabajo y, como primer acercamiento a una cuestión compleja como la que nos ocupa, a continuación presentamos tres de ellas que reflejan las ideas básicas que nos informan sobre qué es un paradigma:

- "Es lo que los miembros de una comunidad científica comparten, y, recíprocamente, una comunidad científica consiste en miembros que comparten un paradigma" (Khun, 1962, p. 33).
- "Conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica, específicamente, una metodología determinada" (Alvira, 1982, p. 34).
- "Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguaje, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educativos" (De Miguel, 1988, p. 66).

De lo anterior podemos extraer que las características de un paradigma son (Pérez Serrano, 1994; De la Latorre, Arnal y Del Rincón, 1994; Bisquerra, 2004; Marín Ardila, 2007):

- Conjunto de descubrimientos compartidos y reconocidos.
- En un espacio de tiempo proporcionan: preguntas-tipo y soluciones-tipo.
- Conjunto de creencias y valores reconocidos.
- Conjunto de técnicas y procedimientos comunes.

En definitiva, un paradigma es un sistema axiológico y funcional compartido por una comunidad científica (Mateo, 2000):

- En el modo de ver y entender la realidad (ontología): ¿es la realidad educativa algo externo al sujeto, o por el contrario, es algo creado desde su punto de vista?
- Conlleva una postura coherente con el modo de acercarse a ella (epistemología): ¿es el conocimiento algo subjetivo, o más bien, es objetivo?
- En el modo de conocerla e interpretarla (metodología): ¿qué métodos para qué problema de investigación educativa?

3. Tipos de paradigmas.

Se apuesta en este punto por presentar la postura que aboga por la existencia de tres paradigmas (De la Latorre, Arnal y Del Rincón, 1996; Bisquerra, 2004): empírico-analítico, interpretativo y socio-crítico (4).

Los tres paradigmas más destacados dentro de la investigación educativa son:

- **Paradigma empírico-analítico/cuantitativo.** Ha sido el de mayor influencia en el campo de la educación, siendo hasta la mitad del siglo XX el referente exclusivo dentro de la investigación educativa. Se basa en la idea del positivismo lógico, propio de las ciencias físico-naturales, a partir de la cual ningún conocimiento puede ser admitido como válido sino se ha obtenido a partir de la experiencia.

Esta corriente se caracteriza por (De la Latorre, Arnal y Del Rincón, 1996):

- Considerar que el mundo natural existe al margen del investigador, es decir, la realidad objeto de estudio es objetiva e independiente del sujeto que se aproxima a ella. Esto hace que sólo a través de la observación y el uso de métodos científicos adecuados podamos descubrir el orden que constituye a cualquier fenómeno, y por tanto, explicar, predecir y controlar sus eventos.
- Entender que la investigación del mundo natural no debe verse contaminada por la visión subjetiva del investigador, lo que pone de relieve el divorcio entre sujeto (quien investiga) y el objeto (lo que se investiga).
- El estudio del mundo social debe hacerse del mismo modo que con el mundo natural: identificando las regularidades de los fenómenos a través de las relaciones de causa-efecto. Los sucesos no son aleatorios ni arbitrarios, responden a una ley o norma inferible.
- El objetivo de la investigación educativa es generar leyes universales y generales que nos permitan comprender y explicar el mundo educativo.
- La vía de acercamiento al conocimiento válido es la hipotético-deductiva.

Este paradigma, con el método hipotético-deductivo de referente, persigue la verificación rigurosa de proposiciones generales (hipó-

tesis) a través de la observación empírica y el experimento en muestras de amplio alcance, y desde una aproximación cuantitativa, con el fin de verificar y perfeccionar leyes referidas a lo educativo. Su finalidad es verificar y controlar. Desde este enfoque, la investigación educativa pretende encontrar relaciones causales (causa-efecto) para explicar los fenómenos, intentando dar respuesta a cuestiones del tipo: ¿qué acontece en la educación? ¿Por qué un fenómeno educativo determinado se produce en unas condiciones? En este sentido, los supuestos fundamentales en los que se basa, junto a los principios rectores marcados por el positivismo lógico, son (Lukas y Santiago, 2004):

- a) La teoría debe ser universal.
- b) La ciencia es una actividad desinteresada.
- c) La realidad es objetiva, basada en las relaciones causa-efecto (causalidad).
- d) La forma de acceder al conocimiento es mediante la experimentación-observación sistemática: hipótesis-variables-herramientas (hipotético-deductivo)
- e) Contempla tres criterios de calidad: validez, fiabilidad y objetividad.
- f) Aboga por la cuantificación de las variables, a través de la objetivación del hecho a estudiar: reducir ambigüedad y contradicciones.

El positivismo ha tenido un impacto muy importante en el campo de la educación, en concreto, nos ha aportado el desarrollo de una metodología científica de gran rigor, desde las técnicas de observación hasta los actuales estudios sobre valor añadido en educación o al uso de los modelos causales o multinivel. Asimismo, la generalización del conocimiento teórico extraído de los métodos de investigación experimentales, *expost-facto*, etc., han jugado un papel esencial en los procesos de comprensión y explicación de los fenómenos educativos.

Si nos centramos en las críticas que ha recibido este paradigma, se identifican al menos cuatro, a saber (De la Latorre, Arnal y Del Rincón, 1996; Lukas y Santiago, 2004):

- a) El reduccionismo puede llevar a no contemplar dimensiones sustantivas dentro de la investigación en educación como son

la ideología, las características sociales y culturales de los contextos, entre otros.

- b) La pretendida objetividad puede quedar en entredicho ante realidades tan complejas y cambiantes como las educativas, en las que las explicaciones universales pueden sesgar una descripción e identificación adecuada del problema de investigación.
 - c) Se le atribuye poca validez ecológica, al tener una incidencia menor de la deseable en la mejora de la práctica educativa, así como una escasa relevancia y significación de sus resultados en la inmediatez de las necesidades del aula.
 - d) Fomenta la separación teoría-práctica, creando una dualidad entre quiénes producen (diseñan) y quiénes aplican (prácticos).
- **Paradigma interpretativo/cualitativo.** Bajo este paradigma se dan una serie de escuelas de pensamiento diversas que nacen como oposición a los planteamientos positivista de acceso y comprensión de la realidad social, a saber: hermenéutica, fenomenología, interaccionismo simbólico, entre otros.

Algunos de los postulados que caracterizan a este paradigma son (Bartolomé, 1992; Sandín, 2003; Tójar, 2006):

- a) Los procesos de investigación tienen una naturaleza dinámica y simbólica: construcción social, a partir de las percepciones y representaciones de los actores de la investigación. Por tanto, el contexto escolar es un factor constituido por los significados que la comunidad atribuye.
- b) El objeto de investigación es la acción humana, a diferencia del positivismo que es la conducta humana, y las causas de esas acciones establecidas a partir de las representaciones de significado que las personas realizan.
- c) La construcción teórica se basa en la comprensión teleológica más que en la explicación causal.
- d) La objetividad se consigue con el acceso al simbolismo subjetivo que la acción tiene para los protagonistas.

Desde este enfoque, la realidad educativa es una construcción social que deriva de las interpretaciones subjetivas (universo simbólico) y los significados que los participantes le otorgan, siendo relevante el

desarrollo de teorías sobre los fenómenos educativos a partir de las interpretaciones de los actores, no pretendiendo encontrar regularidades sobre la naturaleza de estos fenómenos, ni hacer generalizaciones o inferencias.

La finalidad de cualquier investigación que asuma este paradigma es comprender y describir la realidad educativa a través del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de los sujetos intervinientes en las diversas situaciones objeto de es investigación. Lo que interesa es la perspectiva de los participantes, ya que una comprensión en profundidad de casos particulares puede ayudarnos a acceder al simbolismo que configura una realidad educativa concreta.

Las cuestiones a las que se intenta dar respuesta son del tipo: ¿cuál es el significado intersubjetivo que configura una realidad educativa? ¿Cómo intervienen las percepciones e interpretaciones de los sujetos en la construcción de una realidad educativa?

Los supuestos fundamentales en los que se basa son (Lukas y Santiago, 2004):

- a) Universalidades específicas y concretas, válidas para los contextos estudiados. No pretende generalizar, aunque no lo descarta.
- b) Relación dialógica sujeto (investigador)-objeto (sustancia) = subjetiva.
- c) La influencia de la dimensión axiológica o valores es asumida como parte indisoluble de la investigación en sus distintas fases.
- d) La investigación (leyes y teorías) se desarrolla a partir de los datos y no del contraste empírico de hipótesis previamente establecidas.
- e) Los diseños se caracterizan por ser emergentes, menos rígidos que los positivistas.

El paradigma interpretativo ha significado una revolución importante en el campo de la educación, en el sentido de que ha iniciado un proceso de ruptura entre la separación entre el investigador y el educador, generada por el anterior enfoque, aproximando más los resultados de la investigación a la realidad educativa. Del mismo

modo, los estudios etnográficos han sido de especial utilidad para conocer a fondo la práctica educativa. En definitiva, podemos identificar cuatro aportaciones de esta perspectiva:

- a) Una mayor y mejor comprensión de la realidad educativa compleja.
- b) Impacto positivo en el desarrollo de prácticas educativas contextualizadas.
- c) Mejora de la conexión teoría-práctica.
- d) Acceso al imaginario simbólico como esquema de comprensión de una realidad educativa concreta.

Este paradigma no ha estado exento de críticas, entre las que sobresalen (Lukas y Santiago, 2004):

- a) El Rechazo de los hechos frente a la preponderancia de los significados.
 - b) La subjetividad desesperada, que lleva a diferentes intérpretes a obtener significados distintos.
 - c) El carácter exploratorio, que no permite el contraste científico de hipótesis.
 - d) La ausencia de un método formalizado.
 - e) No es generalizable a otros contextos, en las condiciones deseables por el paradigma positivista.
- **Paradigma socio-crítico/orientada a la práctica educativa: toma de decisiones y cambio.** Este enfoque pretende superar el reduccionismo del positivismo, al afirmar que la educación no es empíricamente pura en el sentido de homologable a cualquier otra ciencia física-natural, a la vez que superar el conservadurismo del paradigma interpretativo, al no cuestionar a través de la investigación el statu quo establecido, ya que los socio-críticos defienden un sistema educativo más justo y en el que hay que tomar conciencia del papel que la cuestión ideológica juega en la configuración de las prácticas educativas.

Una síntesis de los planteamientos de este paradigma nos informa de que (Lukas y Santiago, 2004; Tójar, 2006):

- a) La realidad educativa es dinámica y evolutiva y son los propios sujetos los agentes activos destinados a configurar y cons-

truir esa realidad. La realidad educativa no es algo objetivo que pueda ser aprehendido a través de un conocimiento al margen del sujeto.

- b) La teoría y la práctica forman un todo, por lo que no se puede hablar de teorías universales. En este sentido, el objetivo de la teoría es la formación del carácter en los hábitos de reflexión.
- c) El objeto de investigación y las cuestiones relacionadas con la misma no son objetivos, siempre tienen una carga axiológica propia de los valores imperantes en la sociedad. Esta es una de las cuestiones esenciales y caracterizadoras de este paradigma, al considerar que la investigación está al servicio de los intereses políticos, y por tanto, no es posible hablar de neutralidad en la investigación.
- d) Los participantes se convierten en investigadores y los investigadores participan también en la acción educativa.

Desde este enfoque, la realidad social está configurada por los intereses políticos y sociales de la clase dominante. Y, en este sentido, es imprescindible tener en cuenta el poder en la sociedad y la función que el sistema educativo juega en la definición de esta realidad.

Ante las limitaciones del positivismo (explicación) y del interpretativismo (comprensión), el socio-crítico rechazada la idea de una investigación educativa separada del compromiso político y, afirma que la objetividad no es necesariamente un elemento deseable, ya que la finalidad de toda investigación debe ser la transformación social de las prácticas educativas, contando con todos los miembros de la comunidad educativa (Elliot, 1990). Así, la idea central de este paradigma es que hay que mejorar pero cuestionando el sustrato ideológico intrínseco a cada práctica educativa, a la vez que ser consciente que toda acción pedagógica es acción social y política, también (Martínez Bonafé, 1998).

Dos de las metáforas más representativas de este paradigma en educación son:

- El profesor como investigador (Sthenhouse, 1985).
- El profesor reflexivo (Schön, 1992).

Los supuestos fundamentales en los que se basa esta perspectiva son (Lukas y Santiago, 2004):

- a) Una visión praxeológica: orientada a la mejora de la práctica.
- b) La democratización del conocimiento: no es algo que deba estar en manos de unos pocos; el investigador es el propio profesor.
- c) El profesor como investigador y generador de cambio.
- d) El interés por los problemas próximos a la práctica educativa del aula.
- e) La flexibilidad metodológica: técnicas dialécticas.
- f) La cogestión del diseño: se negocia.

Las aportaciones del paradigma socio-crítico a la investigación educativa son (Serón Muñoz, 1992):

- a) Incorpora el elemento ideológico presente en todo acto educativo: la educación no es neutral, pero no en el sentido de negar la variable ideológica como algo a eliminar.
- b) Esencial en el proceso de desarrollo, mejora y emancipación del profesor.
- c) Ha permitido que el profesor pueda generar un conocimiento permanente a través de la reflexión acerca de la práctica.
- d) Cubre espacios de comprensión de la realidad educativa marginados por el positivismo y no contemplados por el interpretativismo.

Este paradigma no ha estado exento de críticas, entre las que sobresalen:

- a) No constituyen un conjunto uniforme: diversas y variadas aportaciones y perspectivas dispersas.
- b) El principio de problematización que incorpora, exige de una toma de conciencia por parte del profesor, más allá del hecho y del dato, no siempre presente.
- c) Puede jugar un efecto paralizador en los procesos de mejora de la educación.
- d) No tiende puentes entre paradigmas porque niega sus principales premisas.

4. Comparación entre paradigmas.

A continuación mostramos una tabla en la que, de acuerdo a varios criterios, podemos comparar los planteamientos y posiciones de cada uno de los paradigmas:

Tabla 1. Características ontológicas, epistémicas, metodológicas, su impacto y limitaciones en educación.

Paradigma	Positivista (Racionalista, cuantitativo)	Interpretativo (naturalista, cualitativo)	Sociocrítico
Dimensión			
Fundamentos teóricos	Positivismo lógico. Empirismo	Fenomenología. Tª Interpretativa	Tª crítica
Naturaleza de la realidad	Objetiva, estática, única, dada, fragmentada, convergente	Subjetiva, dinámica, múltiple, holística, construida, divergente	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente, dialéctica
Finalidad de la investigación	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías y leyes para regular los fenómenos	Comprender e interpretar la realidad educativa, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones	Analizar la realidad, emancipar, concienciar e identificar el potencial para el cambio.
Relación sujeto/ objeto	Independencia. Neutralidad. No se afectan. Investigador externo. Sujeto como "objeto de investigación"	Dependencia. Se afectan. Implicación investigador e interrelación con la realidad u objeto de investigación.	Relación influida por el compromiso para el cambio. El investigador es un sujeto más.
Conocimiento	Nomotético: generalizaciones libres de contexto y de tiempo. Cuantitativo, deductivo.	Idiográfico: explicaciones en un contexto y en un tiempo dado. Cualitativo, inductivo.	(Idem anterior)
Metodología	Experimental/manipulativa: orientada a la verificación de hipótesis.	Hermenéutica y dialéctica.	Participativa, sociocrítica, orientada a la acción.
Criterios de calidad	Validez, fiabilidad y objetividad.	Credibilidad, transferibilidad y confirmación.	Intersubjetividad, validez consensuada.
Valores	Neutros. Investigador libre de valores. Método es garantía de objetividad	Explícitos. Influyen en la investigación	Compartidos. Ideología compartida
Técnicas para la obtención de la información.	Instrumentos: tests, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación.	Estrategias: entrevista en profundidad, observación participante, análisis documental.	Técnicas dialécticas.
Análisis de datos	Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial.	Cualitativo: análisis de contenido, inducción analítica, triangulación.	Intersubjetivo y dialéctico
Aportaciones en el ámbito educativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Satisfacción de ciertos criterios de rigor metodológico. ✓ Creación de un cuerpo de conocimiento teórico como base de la práctica educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Énfasis en la comprensión e interpretación de la realidad educativa. ✓ Incapacidad de elaborar y prescribir generalizaciones de la realidad suficientemente objetivas para ser consideradas científicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aporta la ideología de forma explícita y la autoreflexión crítica en los procesos del conocimiento.
Limitaciones de aplicación en el ámbito educativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reduccionismo y sacrificio del estudio de dimensiones tales como la realidad humana, sociocultural, política e ideológica. ✓ Se cuestiona su incidencia y utilidad para mejorar la calidad de la enseñanza y la práctica educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Subjetividad al ser el investigador el instrumento de medida. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de objetividad por el partidismo que se puede tomar. ✓ Es más una acción política que investigadora.

Fuente: De La Torre, Del Rincón y Arnal (1996, p. 44), Lincoln & Guba (2000, p. 168), Latorre (1996), Bisquerra, (2004), y López Martínez (2010, p. 24).

5. Conclusiones.

En la actualidad, la postura que concita mayor acuerdo es la complementariedad metodológica, aspecto que se refleja en los métodos de investigación, ya que se reconoce la naturaleza compleja y dinámica de la realidad educativa, y por tanto se apuesta por lo que se conoce como pluralismo integrador. Y, en este sentido, se aprecia una situación caracterizada por (Bericat, 1998; Bisquerra, 2004):

- Uso conjunto o combinado de los métodos, atendiendo al objeto y finalidades nuestra investigación: diseños multimétodo (Symonds & Gorard, 2010).
- La necesidad de contar con una pluralidad de enfoques como medio para ampliar nuestra forma de pensar sobre temas tan complejos como los educativos y resolver los problemas inmediatos.

Unido a ello, también podemos afirmar que el paradigma socio-crítico, y bajo el prisma del cambio y la toma de decisiones es quizá el que mayor potencial está demostrando en los procesos de innovación e investigación en educación.

6. Bibliografía.

Álvira, P. (1982). La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales. *Estudios de Psicología*, II, 34-36.

Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en investigación: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20, 7-36.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.

Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Cook, T.D. y Reichardt, C.H. S. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos. En T.D. Cook y C.H. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp.25-58). Madrid: Morata.

De la Torre, A., Del Rincon, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92

De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I, Dendaluze (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. (pp. 60-77). Madrid: Narcea.

Dendaluze (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

Díez, J. A y Moulines, C.U. (1997). *Fundamentos de Filosofía de la Ciencia*. Barcelona: Ariel.

- Elliot, J. (1990). *La investigación en educación*. Madrid: Morata.
- Howe, K. (1992). Getting over the quantitative-qualitative debate. *American Journal of Education*, 100 (2), 237-256.
- Keeves, John P. (1988) *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*. New York: Pergamon Press.
- Kuhn T.S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- Latorre, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR9.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage (2nd ed).
- Lincoln, Y.S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage
- López Martínez, (2010). *Metodología de investigación educativa*. Cuenca (documento policopiado).
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza editorial.
- Marina Ardila, L.F. (2007). La noción de paradigma. *Signo y pensamiento*, XXVI, 50, 34-45.
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.
- Martínez Rizo, F. (2002). Las disputas entre paradigmas en la investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 60 (221), 27-50.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Niremborg, O., Brawerman, J. y Ruíz, V. (2000). *Evaluar para la transformación, innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Métodos I*. Madrid. La Muralla.
- Romera Iruela, M.J. (1996). Fundamentos teórico-metodológicos de la investigación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 7 (2), 261-290.
- Sáez Alonso, R. (2005). Bases metodológicas de la investigación educativa y paradigmas. *Revista Complutense de Educación*, 16 (1), 307-337.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Madrid: Paidós/MEC.

Serón Muñoz, J.M. (1992). Paradigmas de investigación en educación: hacia una concepción crítico-constructiva. *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación*, 9, 105-128.

Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Morata.

Symonds, J.E. & Gorard, S. (2010). Death of mixed methods? Or the re-birth of research as a craft. *Evaluation & Research in Education*, 23 (2), 121-136. DOI: 10.1080/09500790.2010.483514

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining qualitative and quantitative approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar.* Madrid: La Muralla.

Notas.

(1) Profesor ayudante del área de métodos de investigación y diagnóstico en educación (MIDE). Líneas de investigación: evaluación educativa, equidad en educación, métodos de investigación, orientación educativa y profesional, competencias básicas, política educativa.

(2) Del griego "paradeigma".

(3) Para autores como Kuhn, los paradigmas entran en crisis cuando son puestos en cuestión por las comunidades científicas, por su parte, Lakatos (1974), mantiene que los paradigmas no compiten entre ellos, sino que su tendencia es la de establecer interrelaciones desde la complementariedad.

(4) Se os remite a cuestiones de profundización sobre esta materia a las propuestas que abogan por más de tres (Tashakkori y Teddlie, 1998, p. 23; Lincoln y Guba, 2000, p. 168).

SOCIEDAD DE LA INFORMACION

www.sociedadelainformacion.com

Edita:



Director: José Ángel Ruiz Felipe

Jefe de publicaciones: Antero Soria Luján

D.L.: AB 293-2001

ISSN: 1578-326x